

通常学級における平仮名の読みにつまずきのある 児童への指導について

— 低学年を対象にしたアセスメントシートの作成と活用を通して —

Guidance to the Child Who Has Difficulty of Reading Hiragana in Regular Class of Elementary School

福永奈穂子¹ 佐藤 慎二²

平仮名の読みにつまずきのある児童への気づきとその支援を目的に、オリジナルのアセスメントシートを作成し活用した。小学校2年生43名全員を対象に実施した結果、読みにつまずきのある児童は5名(12%)であり、そのうち保護者の了解が得られた4名を対象に毎日15分間の特殊音節の指導と教科書の読みの指導を20回実施し、大きな改善が見られた。指導に際しての、特殊音節の視覚化や動作化、教科書を分かち書きした音読短冊カード等の工夫の有用性と気づきの重要性を指摘した。なお、本研究ではそのうち一名の事例を報告するものである。

キーワード：平仮名読みのつまずき、通常学級、低学年、アセスメントシート

I 問題と目的

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的な支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」(2012年12月文部科学省)によれば、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」は、約6.5%在籍し、このうち、学習面で著しい困難を示す児童生徒は4.5%という結果が示された。

学習障害(LD)については、1999年に文部科学省より「学習障害児に対する指導について(報告)」が公表された。そこで示された定義では、「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算するまたは推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態」とされている。

学習障害のサブタイプとして、読字障害、書字障害、ADHD(不注意、多動、衝動)などがある。子どもの場合は、「読む能力」は「書く能力」の前提であり、読みの困難さがある場合には、書くこと

も困難になることが多い。その結果、すべての教科学習に影響するだけでなく、将来の社会生活の困難さになりかねない。

「読み」につまずきのある児童は、本人の中では努力しているつもりなのに、「できない」という評価を受けることが多い。そのため、学習に対する苦手意識や授業のたびに自信がなくなり、自己肯定感が低下することも多い。また、「読み」の困難さは幅広く多様で、「平仮名文字一字一字の読みの習得が困難」「漢字を読むことができない」「読むことに時間がかかる」「行を飛ばして読んでしまう」「文章の意味がわからない」等である。しかしながら、授業では「読めない児童」よりも「書けない児童」の方が目に留まりやすく、読むことにつまずきのある児童に対して、授業の中で児童が出している様々なサインに気が付くことができにくく、また、気が付くことができたとしても、どのような対応をしたらよいのか、的確な対応がとれない現状にある。

発達障害を含めた学習に困難のある児童の様子の

1 大網白里市立大網東小学校

2 植草学園短期大学

把握は、通常学級集団の中での様子と個の読み書きの力それぞれを把握する必要がある。特別支援学級では、認知機能を把握するための心理検査を行い、有効な手段として活用されている。しかし、これらの検査は、個別に行うものであり、通常学級で行うに当たっては、担任及び児童の負担が大きいと思われる。その他、担任によるチェックシートタイプもあり、担任が児童の状態を想起しながら、項目ごとにチェックしていくものである。児童の負担にはならないものの、チェック項目が多岐にわたって明記されており、担任の印象に左右されることが多く、児童の困難さやつまずきを見逃してしまうこともある。

そこで本研究では「読み」の基本となり、多くの子どもたちが就学前に習得している「平仮名の読み」につまずきのある児童に焦点を絞る。そのつまずきの背景や支援方法の示唆が得られるような具体的なアセスメントシートを作成する。そのシートを基に、児童に合った手立てを検討し、よりよい支援を実現していくことで、「読めた」という自信から自己肯定感が高まり、学習意欲につながると考え、本主題を設定した。

Ⅱ 研究（A）—調査研究

1. 目的

通常学級に在籍する児童の読み書きのつまずきの実態を把握する。

2. 方法

（1）対象：A管内の小学校（40校）に在籍する特別支援教育コーディネーター

（2）内容：質問紙調査による。

質問事項は全部で14問、回答者についての質問は4問（所属、教職経験年数、特別支援教育経験数、児童数他）、通常学級に在籍する児童についての質問10問（学習障害またはその特性の疑いのある児童の実態、読み書きについての相談、相談内容、支援方法、課題）、担任のチェックシート表、読みのアセスメントシートについての意見、感想

（3）時期：8月配付→9月回収（回収率 85%）

3. 結果と考察

ア、児童の様子について

通常学級において、学習障害またはその特性の疑

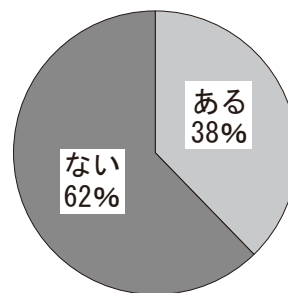


図1 読みの相談について

いのある児童の数は、各小学校の規模数にもよるが、少数から30名と幅広かった。そのうち5校は「該当する児童がいない」「担任に聞いてみたがいな」といった回答もあった。また、通常学級の担任から「読み」につまずきのある児童についての相談をされたことがあるかという項目では、34校中「ある13校」「ない21校」であった。

イ、読みの相談内容について（図2）

通常学級の担任からの「読み」についての相談内容（複数回答）としては、文章問題を読んで内容をつかむことができないという相談が多く、平仮名や片仮名、習った漢字が読めない、音読に時間がかかるという結果が示された。

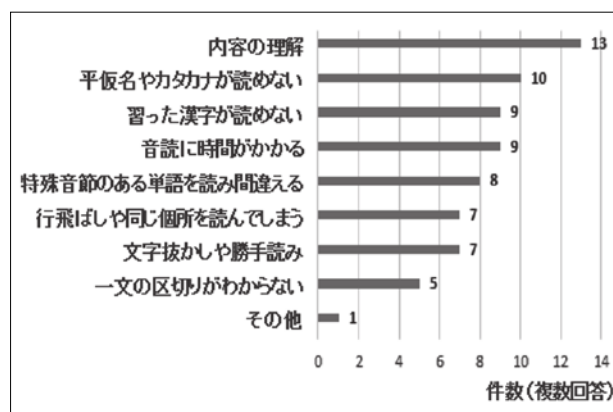


図2 読みの相談内容について

ウ、考察

本調査はコーディネーターを対象とした。そのため、逆に、読みに困難を抱える児童が各校に多く在籍するにもかかわらず、コーディネーターに相談にきた数は決して多くない。その背景には、読みの困難を抱える児童がいても、それが行動上の問題にならない限り、校内で共有化された支援の対象にはな

りにくいことが推察される。加えて、読みの困難さに関する通常学級担任の認識の弱さ（本人の努力不足との誤解や将来的な学習活動への影響の軽視等）の表れとも思われる。

Ⅲ 研究（Ｂ）—アセスメントシートの作成と活用

1. 目的

「平仮名読み」の段階に応じたオリジナルのアセスメントシートを作成し、「読み」につまずきのある児童の具体的な様子を把握する。

2. 方法

（１）対象：Ａ小第２学年２学級児童全員（４３名）

（２）時期：

- a チェックシート…担任（６月）
- b 単文音読検査（６月～７月第１週）
- c 単語速読検査（７月第１～２週）
- d 単音連続読み検査（７月第１～２週）

（３）アセスメントシートの作成方法

アセスメントシートを作成するにあたり、学習障害や読み書きの指導を中心とした関係団体の講義の受講、通級指導教室等の先進校（３校）の視察及び文献等を参考に、筆者らの実践上の知見を加味し、表１～４にあるようなアセスメントシート作成した。

（４）アセスメントシートを活用した分析方法

図３にあるような流れで実施・分析した。まずは、通常学級担任に全般的な検討を依頼し、その上

で、単文音読検査を行い、平均数値よりも上の児童について次の単語速読検査を行う。さらに、単語速読検査の平均数値よりも上の児童が、単音連続読み検査を行う。なお、ここでのつまずきの基準は読みの速度が全体平均よりも２倍程度遅い場合とした。そのため、ここでの抽出児全てが学習障害等の読みの困難を抱えるものではない。

表２ チェック表

	チェック項目
1	読めない平仮名がある
2	濁音（「が」「ざ」など）や半濁音（「ぱ」「ぴ」など）を読み間違える
3	促音（「っ」）や拗音（「しゃ」「ちゃ」）や撥音（「ん」）などを読み間違える
4	助詞（「は」「へ」「を」など）を読み間違える
5	接続詞（「だから」「けれども」など）を読み間違える
6	文字の順序を間違えたり（「つくえ」→「くつえ」など）、混同して読んだりすることが多い
7	一字一字は読めるが、たどたどしい読み方である
8	指でなぞりながら文字を読む
9	文字を抜かしたり（「いきました」を「いました」など）、付け加えたり、勝手読み（「する」を「します」）をしたりして読む
10	行を飛ばして読む
11	一文の区切りがわからない
12	３～４文程度の文章問題を読んで、内容をつかむことができない。

表１ アセスメントシートについて

種類	チェック表（表２）	単文音読検査（表３）	単語速読検査（表４）	単音連続読み検査
対象	通常学級担任	第２学年児童全員（４３名）	単文音読検査でつまずきがみられた児童（１１名）	単語速読検査でつまずきがみられた児童（５名）
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 普段の授業の中で、「読み」につまずきのある児童がいるかどうかチェック表を活用して、チェックする。 ・ 改めて何か問題を読ませるのではなく、あくまでも授業中に「読み」に気になる課題があるかどうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 平仮名の文章は、「は」「へ」「を」等の助詞を正しく読むことができるのか。 ・ 文節ごとに分けてある文章と分けていない文章を用意し、文節を分けていない場合、正しく区切って読むことができるのかも一緒に判断する。 ・ 縦書きと横書きの両方を読む。 ・ 文字のポイント（１８ｐ）、行間、字体（教科書体）に準じて問題文を作成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単文音読検査で、平均数値を算出し、その結果から平仮名文字の読みにつまずきのある児童をさらに詳しく分析する。 ・ 縦書き、横書き（有意味語１２問、無意味語１２問） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単語速読検査から、平均値を算出し、その結果から平仮名文字の読みにつまずきのある児童をさらに詳しく分析する。 ・ *稲垣（２０１０）を活用

表3 単文音読検査

(横書き)			
文節ごとに区切りあり		文節ごとに区切りなし	
・ こうえんへ いきます		・ かぼちゃのたねをまきました	
・ わたしは はやおきを しました		・ わたしはながぐつをはきました	
・ えんぴつを ふでばこに いれます		・ うみへおよぎにいきました	
・ たいいくの じかんに てつほうを しました		・ おとうさんはでんしゃでかいしゃに いきました	

(縦書き)					
えいがかんへいきます	わたしは はみがきを しました	きょうかしよを つくえの なかに しまいます	おんがくの じかんに がっそうを しました	さくらの はながさきました	わたしはねこを かけています
				どうぶつえんへぞうをみに いきました	おかあさんはだいどころで おにぎりをつくります

表4 単語速読検査

有意味語	
あめ	たんぼぼ
たぬき	がっこう
かぎ	ちゃわん
すべりだい	しょうゆ
こいのぼり	おとうと
きって	おかあさん
無意味語	
へし	びれんご
いきこ	せっかよ
ふば	しゃちん
かいぶて	おづうぐ
むどふい	ねさるん
ぼっが	せむんれち

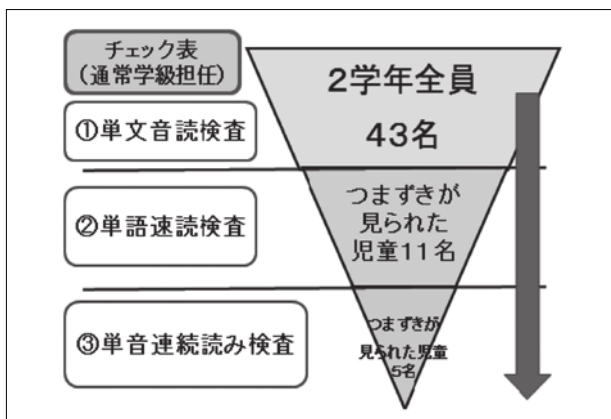


図3 アセスメントシートの流れ

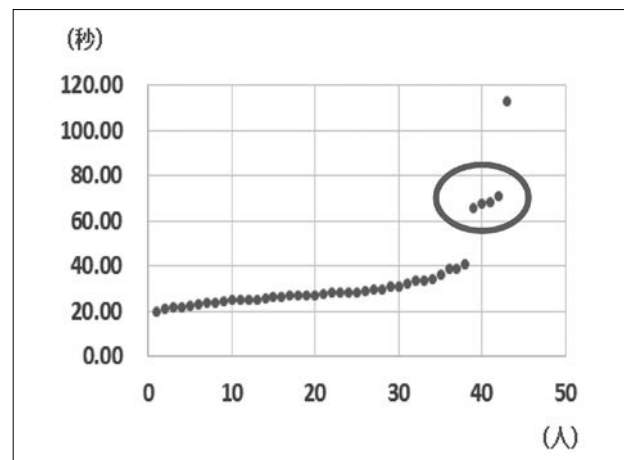


図4 単文音読検査

3. 結果と考察

(1) 「単文音読検査」(表3) から

横書きの平均は約32秒、縦書きは約35秒であった。縦書きより横書きの方が読む速度が速く、児童の感想からも「横書きの方が読みやすい」というコメントがあった。

つまずきのある児童は、横書きが61～115秒、縦書きが59～109秒かかっていた。

図4は、単文音読検査の横書きと縦書きの平均を並べたものである。

楕円で囲んだ4名は研究(C)の対象児である。

最も困難さを抱えている児童は保護者の了解を得ることでできなかった。

(2) 「単語速読検査」(表4) から

単文音読検査の平均を出し、平均よりも時間がかかっていた児童11名について実施した。どの児童も有意味語の方が速く読むことができた。11名中9名の児童は、縦書きの読みが速く、2名の児童は、横書きの読みが速かった。児童の感想として、ほとんどの児童が「縦書きの方が読みやすい」とコメントしている。有意味語は、飛ばし読み、読み誤り、修

正、繰り返し等の読み方はほとんど見られなかったが、無意味語になると読み誤りが、有意味語の10倍という結果がでた。単文音読検査では、横書きの方が速く読めていたが、単語は縦書きの方が速く読める児童が多い。明らかに読みにつまずきのある児童は、無意味語については、縦書きも横書きどちらも読みの速度はほぼ同じであった。

(3)「単音連続読み検査」から

単語速読検査の平均より時間がかかった児童5名について行った。この5名は、単文音読検査の標準偏差でも困難さが顕著に表れていた児童(図4 楕円)であった。稲垣(2010)のデータをもとに算出したところ、2年生の平均が37秒に対し、つまずきのある児童は、45～84秒かかっているという結果が出た。読み誤りがある文字は、全て拗音で、児童のコメントにも「拗音が苦手」と述べていた。

Ⅳ 研究(C)―実践研究

1. 目的

○平仮名読みにつまずきのある児童に対し小グループ指導を実施し、平仮名読みの指導・支援方法を明らかにする。

○通常学級担任と連携し、平仮名読みにつまずきのある児童への対応の仕方を伝え、「読む」ことに焦点を当てた効果的な指導・支援方法についての在り方を検証する。

2. 方法

(1) 対象：研究(B)に基づく、平仮名読みにつまずきのある児童4名(2年生)

(2) 期間：9～10月第1週のドリルタイムの15分間(13:40～13:55) 総計20回

(3) 具体的な指導計画

ア、児童への自己評価アンケート

①目的

具体的な指導計画を立てるにあたって、児童の音読に対しての興味関心と自己評価を把握することを目的にアンケートを全員に実施した。なお、指導の効果測定も兼ね、指導前と後の2回行った。

②内容

国語の勉強が好きか、国語の教科書を読むことが好きか、声を出して読むことが好きか、すらすら読むことができるか、話の内容がわかるか等の5問を

「好き・できる」「少し好き・少しできる」「少し嫌い・少しできない」「きらい・できない」等の4つの回答で答えるようにした。

③対象：A校第2学年2学級児童全員(43名)

④時期：第1回目…6月 第2回目…10月

⑤結果

本を読むことが好きな児童が多く、全体的には、国語や音読に対して興味をもっている児童が多いことが示された。(10月に2回目を行ったところ、「少し好き」「少し嫌い」の人数が増えていった。児童に聞いたところ、「文章が長い」「声を出して読むのが恥ずかしい」という意見があった。教科書の進度によっては、当然、文章が長くなったり、文字が小さくなったりする。また、成長と共に、人前で読むことに抵抗感が高まる児童も少なからず出てくることを踏まえる必要があろう。国語の授業そのものの、読みの困難への対応の難しさを示した調査結果でもあった。)

対象児童4名は、国語の授業は好きだが、教科書を声に出して読むことが嫌いだったり、すらすら読むことができなかったりという低い自己評価であった。

表5 自己評価アンケートについて(2年生全員43名)

n = 43	好き	少し好き	少し嫌い	嫌い	不明
問1 国語の勉強は好きですか					
6月	30	10	2	0	1
10月	25	14	2	2	0
問2 国語の教科書を読むことが好きですか					
6月	28	10	4	0	1
10月	22	13	5	3	0
問3 声を出して読むことは好きですか					
6月	25	10	4	3	1
10月	19	10	9	5	0
問4 声を出して読むとき、すらすら読むことができますか					
6月	27	7	6	2	1
10月	18	18	4	3	0
問5 声を出して読むときに話の内容がわかりますか					
6月	26	11	5	0	1
10月	19	16	4	4	0

イ、対象児童Cの様子

ここでは、紙面の関係で、C児を中心に授業の目標、様子、変容等を検証していく。

○文章を読むスピードは平均並みであるが、読み始める前に必ず一度文章に目を通すので、時間がかかってしまう。

○他の児童に比べて、勝手読みや助詞を抜かして読んでしまうことが多かった。読み誤りは、単文音読検査では7個、単語速読検査では6個、単音連続読み検査では、10個あった。(例：横4「たいいく」→「たいいくかん」、「てつぼう」→「てつぼう」など)

○分かち書きがしてあると、比較的上手に読めるが、分かち書きをしていないと読むスピードがゆっくりになってしまう。

ウ、指導方針

研究(B)で示された特殊音節(特に、拗音)の苦しさや上記の自己評価アンケートも踏まえ、以下のような方針を立てた。

○特殊音節の音韻処理、平仮名読み、語彙の獲得のための学習、教科書の音読練習を行う。

○一人ずつ個別に行うのではなく、4人一緒に小グループとして活動を行った。授業の基本的な流れは、毎日同じにして見通しを持てるようにした。

○興味関心をもって取り組めるように、ビー玉転がし、早口言葉、しりとり等の活動も取り入れ、15

分間をさらに細かなユニットで細分化し、集中力を維持できるようにした。

○前半の10回は、特殊音節の習得(「読み」の指導)と語彙の広がりを中心とし、残りの10回は、教科書の音読への苦手意識の軽減を目的に教科書の音読練習を行うことにした。

○平仮名読みにつまずきのある児童への対応の仕方を伝え、授業参観を行い、担任の関わり方を確認する。

エ、指導計画

※表6参照

オ、分析・検討の視点

ビデオ総録画時間6時間40分、対象児童4名のボイスレコーダーの総録音時間2時間30分の分析及び行動観察、さらには、通常学級での授業の行動観察及び通常学級担任へのインタビュー、自己評価アンケートを分析・検討する。

3. 結果と考察

(1) 指導Ⅰ・前半10回について

※表7参照

前半は、「多層指導モデルMIM 読みのアセスメント」を中心に、特殊音節の読みの練習を行った。その際、特殊音節のルールを明確に提示し、それを動作化するようにした。特殊音節のルールの明確化とは、文字と音が1対1の対応をしていない促音、長音、拗音、拗長音について、視覚化や動作化する

表6 指導計画

	指導Ⅰ・前半(1～10回)	指導Ⅱ・後半(11～20回)
1	○ビジョントレーニング ・眼球追従運動、ビー玉転がし、線結び	○ビジョントレーニング ・眼球追従運動、ビー玉転がし、線結び
2	○特殊音節 ・視覚化や動作化を通して音節構造の理解 ・言葉さがし	○教科書の音読「わにのおじいさんのたからもの」 ・3～5行程度の音読 ・語句の確認(読む、動作で表すなど)
3	○しりとり ○特殊音節を利用した「早口言葉」	○しりとり ○特殊音節を利用した「早口言葉」

表7 前半10の指導の結果

	目 標	授業開始後の児童の様子
C児	・特殊音節のある語に関心をもつことができる。 ・特殊音節に気が付き、身体を使って読むことができる。	・積極的に授業に参加し、特殊音節の動作化も進んで取り組んでいた。 ・長音のルールにも気が付き、発表することもできた。 ・授業前は、15分集中することが難しかったが、集中して取り組めるようになった。

ことで音韻認識をできるようにすることである。練習時間が15分という短い時間であったためか、児童は集中して取り組み、それぞれの特殊音節（促音、長音、拗音、拗長音）について、興味関心をもつようになった。しかし、教室で行う国語の授業での音読では、他の児童のスピードについていけず、集中できていないことが多かった。

(2) 指導Ⅱ・後半10回について

指導Ⅰの様子から特殊音節の読みに自信を深めている様子が伺えた。しかし、実際の国語の授業では困難を抱えている様子が見られたため、担任とも連携しながら表8のような指導を行った。

後半は、新しい単元「わにのおじいさんのたからもの」（教育出版2年上）に入る数日前から、題名をあえて知らせず、音読練習を開始した。その際、教科書の文章を3～5行の短い文（図5）にし、文節ごとに区切りを入れた。音読練習の時には、単語の意味を確認したり、動作で表現したりして取り組んだ。文章が短いことが児童にとっては良かったのか、その日の宿題を音読にしてほしいと児童からの要求が見られた。

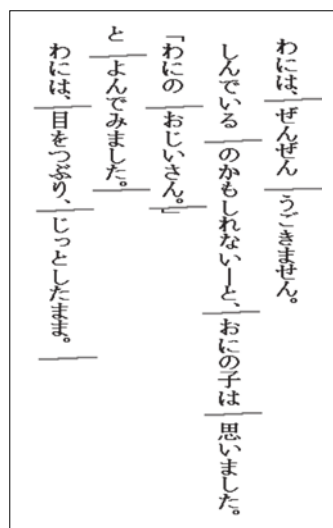


図5 音読短冊カード

また、自分達から進んで音読する姿が見られた。国語の授業で、この単元に入った時、自分がいつも読んでいた文章だということに気が付き、担任が音読している間、文字を指で追いながら目で読む姿が見られた。さらに、友達と一緒に音読する際、今までは、友達の音読のスピードについていけなかった児童だったが、同じスピードで音読する姿も見られた。

教科書1ページの文章を3～5行の短い文で提示したこと、単語ごとに赤い線で区切りを入れたこと、国語の授業の予習として1日1枚音読練習を行ったこと、読み誤りがあった単語には、○をつけて気が付くようにし、気にしながら読むように取り組んだ等、支援の工夫の効果が示唆された。

(3) 指導Ⅰ・Ⅱを踏まえた総括的な評価

総計20回の指導後、再度「単文音読検査」「単語速読検査」「単語連続読み検査」を行った（図6）。毎日15分継続して授業を行ったことで、文章を読むということに慣れてきたようだった。6月に「単文音読検査」を行ったときには、一文を読む前に、目で文章を確認してから声に出して読んでいた。ところが、10月に行った際には、カードを目の前に出すとすばやく読めるようになった。読み誤りや勝手読

		C児		
		6月	10月	差
1	こうえんへ いきます。	5.80	2.34	-3.46
2	わたしは はやおきを しました	7.00	5.08	-1.92
3	えんぴつを ふでばこに いれます	5.54	3.22	-2.32
4	たいいくの じかんに てつぼうを しました	7.85	4.40	-3.25
5	かぼちゃのたねをまきました	11.50	4.63	-6.87
6	わたしはながぐつをはきました	18.90	4.17	-14.73
7	うみへおよぎにいきました	7.05	3.39	-3.66
8	おとうさんはでんしゃでかいしゃにいきました	8.20	6.26	-1.94
合計		71.64	33.49	-38.15
平均		8.96	4.19	-4.77

図6 単文音読検査（横書き）

表8 後半10回の指導の結果

	学級での国語の授業の様子	音読での目標	授業開始後の児童の様子
C児	・気分が左右されやすく、授業に参加する日としない日の差が大きい。気分が乗っていれば、音読も一緒に読めることもあるが、読み誤りが多いため、適当に読んでいることが多い。	・一度音読して、勝手読みや読み誤りがあった文字を色ペンで○で囲み、間違いに気が付くようにする。	・上手に読めるようになってきたが、勝手読みが多かった。勝手読みしてしまったり、読み誤りがある箇所○をつけたりしておくと、気を付けて読むようになってきた。

みの多かったC児であったが、横書きの文章に関しては、読み誤り5つ→1つに減っていた。

さらに、自己評価アンケートを踏まえて、読みに関しての聞き取りを行ったところ、「毎日文章を読む練習をしたから、読むスピードが速くなった」とC児は語り、児童自身も読めるようになった手ごたえを感じた様子が見られた。

(4) 指導Ⅰ・Ⅱ実施後の通常学級「国語」での様子（担任から聞き取りも含む）

ア、授業の進め方の工夫

1学期「きつねのおきゃくさま」
・導入では、教師のあとに続いて児童と一緒に音読をしていく。



2学期「わにのおじいさんのたからもの」
・導入では、担任が読み聞かせを行う。 ・段落ごとに説明する際、クイズ形式にしたり、動作化したりして語句の確認をした。 ・段落によっては、実際に児童が演技し内容の理解に努めた。

イ、対象児童C児の変容

	検証授業前
C児	・気分が左右されやすく、授業に参加する日としない日の差が大きい。授業中、ふざけていてほとんど参加していないことが多かった。気分が乗っていれば、音読も一緒に読めることもあるが、読み誤りが多いため、適当に読んでいることが多い。



	検証授業後
C児	・区切りが入っていることで、みんなと一緒に音読できるようになった。読めるようになったことで意欲が増し、積極的に発表するようになった。時々、勝手読みをしてしまうことがあるが、自己修正できるようになってきた。

ウ、担任による評価

担任にインタビューを行ったところ、指導Ⅰ・Ⅱを実施する前とその終了後では、児童に大きな変化が見られたことが教室の授業でも確認された。授業に対しての取り組み方も変わってきた。物語文や説明文は、活用した音読短冊カードが有効で、授業への取組がとても高まっていた。書き取りが中心の単

元は、どこを読めば良いのかが分かりにくく、他児童との一斉の音読は難しかった。

毎日短時間であるが、継続的に行うことで児童の読む力がついてきたことが確認できた。読むことが安定することで、授業に集中できるようになった。周りの児童も、対象児童の努力や頑張りを認め、学級の雰囲気も良くなってきた。

しかし、課題としては、担任が一人で短冊カードの作成や読みの練習を行うことは難しいこと、毎日継続するための時間の確保が難しいことが挙げられる。

V 総合考察

本研究を踏まえ、「平仮名の読み」につまずきのある児童の指導に関して、以下の点を指摘した。

1. 早期の気づきとアセスメントの重要性

今回は2年生を対象にした。「単文音読検査」でつまずきのある児童は11名で、26%であった。読むのに2倍の時間を要するということは、他の児童が教科書を10頁読んでいいるときに、5頁しか読めていないということになる。さらに、「単語速読検査」等も実施し、つまずきのある児童を抽出したが、それは、43名中5名（うち1名は了解を得られず本研究の対象外）で、12%になった。もちろん、これら児童の全てが読み障害を抱えるということではない。

読みの困難さは、通常学級担任には気づきにくく、文部科学省調査（2012）よりも多いことはこれまでも指摘されてきたが、筆者らの想定以上の数であった。

読みは全ての教科・学級生活活動に関わる。5名については、実際の授業中の観察からも困難を抱える様子が見受けられた。この状態のままで進級すれば、学校生活で何らかの支障を来すことも考えられる。「サイレントLD」という言葉に象徴されるように、読み・書き困難の児童は行動上の問題としてアピールすることは少ないため気づきにくい。

小学校入学段階から気づくための校内体制の構築が強く強く求められる。

2. オリジナルアセスメントシートの簡便性と有用性

本研究では、先行研究を基に、オリジナルのアセスメントシートを作成・活用した。心理検査等の専門的な知識がなくても、通級指導教室担当者、特別

支援学級担任、校務での余力があれば通常学級担任でも実施できる簡便性も重視した。そのため、本研究でも毎日15分間のドリルタイムを活用し、8回の実施で43名の単文音読検査を終えることができた。単語速読検査、単語連続読み検査まで含めても全10回で実施することができた。

これにより、特殊音節等のつまずきの実態や特性が明確となった。

3. 児童の「読みたい」気持ちに応える指導の在り方

今回の実践を通して痛感したことは、どの児童も「うまく読めるようになりたい」という強い気持ちをもっているということであった。毎日15分の指導時間をどの児童も楽しみにしていた。特殊音節の読みの練習はどの児童にとっても簡単なことではなかった。しかし、児童が興味をもって取り組めるように、視覚化や動作化を取り入る等の工夫をし、それを継続していくことで、児童が集中して取り組むことができた。その結果、通常学級での授業中の様子も含めて、音読に対しての苦手意識が軽減し、読みのスピードも速くなった。

4. 今後に向けて

(1) 読みの困難さに気づく校内の共通理解と体制づくり

通常学級の担任が、学級の児童全員にアセスメントシートを活用するには、現状ではやはり困難がともなう。「読みの困難さ」に関する校内の共通理解を基に、学校全体で協力して夏期休業中に2年生（あるいは1年生）に実施する等の思い切った取組も求められよう。特別支援教育コーディネーターと教務主任が中心になって、アセスメントシートを活用する時間の捻出や実施の体制づくりが求められる。

(2) 指導をさらに深めるために

「読み」のつまずきは、多様でその背景要因も様々である。心理検査を実施すればその背景全てが明らかになるわけでもない。また、ビジョントレーニングに象徴されるように眼球運動そのものが原因となっていることもある。仮に、原因が明らかになったとしても、学校において実施可能な指導法に結びつくかどうかは定かではない。学校全体で簡易に気づく体制整備とともに、様々な研究機関とも連携した「読み困難」そのものの改善に向けた指導法の深化がさらに求められよう。

(3) 障害者差別解消法時代の合理的配慮との関係で

平成28年4月から障害者差別解消法が施行される。文部科学省は読み書き困難への合理的配慮の対応として、タブレット端末の使用等も例示している。読みの改善が困難な児童を支える手立てとして極めて有用であることは多くの研究が示している。

今後は、通常学級における当面の授業中の支えとして、過渡的にもタブレット端末を活用しつ、あわせて、「読み困難」への指導の充実を図るといったより包括的な支援体制も求められることになろう。

参考文献

- 1) 稲垣真澄 (2010) : 『特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン』 診断と治療社
- 2) 海津亜希子 (2010) : 『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ』 学研
- 3) 文部科学省 (2012) : 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 4) 宇野彰他 (2006) : 『小学生の読み書きスクリーニング検査』 インテルナ出版

